تحليل كتاب المعلم "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة

فتيحة بن عمار
مركز البحوث العلمية والتقنية
لترقية اللغة العربية

الملخص

يتعرض هذا المقال لدراسة وتحليل كتاب المعلم "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي من خلال تحليلنا لطريقة ترتيب الدروس في البرنامج، ولكيفية صياغة القاعدة، ولأنواع التدريبات النحوية ومحتواها على أساس مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة.

الكلمات المفاتيح

كتاب المعلم – القواعد – السنة الخامسة من التعليم الأساسي- البرنامج – التمارين- النظرية الخليليّة الحديثة.

Résumé

Cet article a pour objet l'étude et l'analyse du livre de grammaire et d'exercices dont dispose l'enseignant de l'école fondamentale pour les élèves de la cinquième année. Pour ce faire, et tout en se basant sur les concepts de la théorie néo-khalilienne, l'analyse touche aux points suivants: l'organisation des cours dans le programme, la formulation de la règle et les différents types d'exercices grammaticaux avec leurs contenus.

Mots clés

Le livre de l'enseignant - la grammaire - 5ème année fondamentale - le programme - les exercices - théorie néo khallilienne.

Abstract

This article presents an analysis of the teacher's grammar and exercises book for the 5th year of the fundamental school. The analysis, thanks to the exploitation of the concepts of neo-khalilian theory, goes through the following points: the organization of the lessons in the programme, the rule wording and the different kinds of the grammatical exercises as well as their contents.

Keywords

Teacher's book - grammar - 5 th year of the fundamental school - programme - exercises - neo-khalilian theory.

المقدمـــة

تعتبر القواعد النحوية وسيلة لحفظ اللسان من الخطأ، يتعرّف من خلالها التلميذ على بعض المصطلحات النحوية كالفعل والفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر وغيرها. إلا أننالاحظنا فـــي مدارسنا أنّ التلميذ يعرف محاورا نحوية كثيرة لكنه يخلط بينها، بحيث لا يفـــرّق بـــين الاســـم والفعل، وبين الماضي والمضارع والأمر، وبين الصفة والخبر...الخ.

وعليه نتعرض في هذا البحث إلى تحليـــل كتاب المعلم في القواعد وتمارين اللغـــة للـــسنة الخامسة من التعليم الأساسي نموذجا، ونرمي من خلال بحثنا هذا إلى الوقوف على الـــصعوبات التي يجدها التلاميذ في استيعاب هذه المحاور النحوية، من خلال تحليلنا لطريقة ترتيب الدروس في البرنامج المقرّر، ولكيفية صياغة القاعدة في الكتاب، ولأنواع التدريبات النحوية ومحتواها، كل هذا باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة.

1. الاشكاليّـــة

يطرح موضوع بحثنا إشكالية الضعف اللغوي الذي يعاني منه أغلب التلاميذ في مدارســـنا ويظهر ذلك في الأخطاء النحوية التي يرتكبونها في كلامهم وفي كتاباتهم، وهناك أسباب عديدة أدّت إلى هذا الضعف، نذكر منها:

كيفية ترتيب الدروس النحوية: التي تمّ ترتيبها وفق أسس إفرادية تصنيفية من جهة، ووفق مقياس الحالة الإعرابية في توزيع بعض الدروس من جهة أخرى، وهذا التوزيع يشبه ترتيـــب النحاة المتأخرين للنحو.

كيفية صياغة القاعدة: القاعدة الواردة في كتاب القواعد يغلب عليهـــا الطـــابع التـــصنيفي والفلسفي المنطقي.

نوعية التدريبات النحوية ومحتواها: أغلب التمارين الواردة في كتاب القواعد تنتمي إلـــى النوع التحليلي التركيبي، الذي يهدف إلى تقييم مدى استيعاب التلاميذ للظاهرة النحوية، كمـــا أن لغة التدريبات أغلبها يعتمد على أبسط وجوه التأليف الكلامي وهي الجملة.

وعليه ركزنا في تحليلنا لكتاب المعلم على هذه الفرضيات الثلاث واعتمدنا علـــى بعـــض المفاهيم المستمدة من النظرية الخليلية الحديثة، كمفهوم المثال، والتحويل، والانفصال والابتداء، واللفظة، والبناء، والعامل، والعامل المطلق، والإطالة[1]. وتطرقنا في بحثنا إلى ما يلي:

- كيفية ترتيب الدروس النحوية.
- كيفية صياغة القاعدة.

[1] هذه المفاهيم يمكن الاطلاع عليها بالعودة إلى كتاب الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، علم اللسان العام وعلم اللسان العربي: Abderrahmane Hadj Salah, Linguistique arabe et linguistique générale: essai de méthodologie et d'épistémologie du ʻilm al-ʻArabiyya, Sorbonne, Paris, 1979, tome II.

- التدريبات:
  - من حيث أنواعها
  - من حيث محتواها

وبالتالي قمنا بتحليل كتاب في القواعد من إنتاج المعهد التربوي الوطني، وعنوانه: "**كتاب المعلم - القواعد وتمارين اللغة**"[2]. ويحتوي هذا الكتاب على سبع وعشرين وحدة تعليمية، وتحتوي كل وحدة على تمارين لغوية، وقواعد وتمارين نحوية وصرفية وإملائية، والتعبير الكتابي.

قبل قيامنا بدراسة تحليلية نقدية للكتاب ينبغي في البداية أن نطرح السؤال التالي: كيف تمّ توزيع الدروس النحوية والصرفية في الكتاب؟ هل تمّ توزيعها وفق مقاييس علمية معيّنة؟ وهل هناك ارتباط منطقي بين درس نحوي وبين ما قبله وما بعده؟ هذا ما سنجيب عنه بعد تحليلنا لكيفية توزيع هذه الدروس.

2. تحليل طريقة ترتيب الدروس النحوية: قبل أن نشرع في التحليل ينبغي في البداية عرض كيفية توزيع هذه الدروس في الكتاب، كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم 1 خاص بتوزيع الدروس النحوية والصرفية والإملائية

الوحدة	الدروس النحوية	الدروس الصرفية	الدروس الإملائية
1	- أنواع الكلمة. - أقسام الاسم.		
2	- أنواع الفعل. - الفاعل والمفعول به.		
3	- المبتدأ والخبر.		- التاء المفتوحة والمربوطة.
4	- حروف العلة.	- الضمائر.	
5		- تصريف المضارع.	
6	- المثنى المرفوع. - المثنى المنصوب والمجرور.		
7	- أنواع الجموع. - الجمع المذكر السالم المرفوع.		
8	- الجمع المذكر السالم النصب والجر.	- تصريف الأمر.	
9	- اللازم والمتعدي. - المعرفة والنكرة.		
10	- كان وأخواتها.		- اتصال لام الجر بالاسم المعرف بـ (الـ).
11	- معاني كان وأخواتها.		

[2] مجموعة أساتذة، تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلم، الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1985 – 1986.

الوحدة	الدروس النحوية	الدروس الصرفية	الدروس الإملائية
12	- المضارع المنصوب.	- الأفعال الخمسة في حالتي الرفع والنصب.	
13	- إنّ وأخواتها. - معاني إنَ وأخواتها.		
14	- حروف الجر. - المضاف والمضاف إليه.		
15	- الجمع المؤنث السالم		
16	- حروف الجزم. - بناء الماضي للمجهول.		
17		- مراجعة تصريف الأفعال الخمسة.	- الهمزة المتوسطة على الواو.
18	- بناء المضارع للمجهول.		- التنوين بالفتح.
19	- النعت.		- الهمزة المتوسطة على الألف.
20	- أنواع الخبر		- رسم اللام في بعض الأسماء الموصولة.
21	- الخبر شبه جملة.		
22		- اسم الفاعل واسم المفعول.	- الهمزة المتوسطة.
23		- المجرد والمزيد.	- اتصال (ما) الاستفهامية بحروف الجر.
24	- الحال مفردة.		
25	- حروف العطف.	- تصريف المهموز.	
26	- أسماء الإشارة.	- تصريف المضعّف في الماضي.	
27		- تصريف المضعّف في المضارع. - تصريف المضعّف في الأمر.	

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

- الاعتماد على الجانب الإفرادي دون البنوي في توزيع الدروس النحوية في الكتاب؛ بحيث جاءت الدروس النحوية وحدات منفردة منعزلة ليس هناك تسلسل منطقي بينها في ترتيبها مع أنها قابلة للاندراج على شكل أصول وفروع ترتبط فيما بينها. وبالتالي نجد وحدات نحوية تنتمي إلى نفس المستوى (مستوى اللفظة * الاسمية) تفصل بينها وحدات تنتمي إلى اللفظة الفعلية، ووحدات تنتمي إلى مستوى التركيب **، أو مستوى الصدارة ***، ويظهر ذلك فيما يلي:

1.2. مستوى اللفظة

1.1.2. اللفظة الاسمية: وردت الدروس التي تنتمي إلى هذا المستوى كوحدات منفصلة

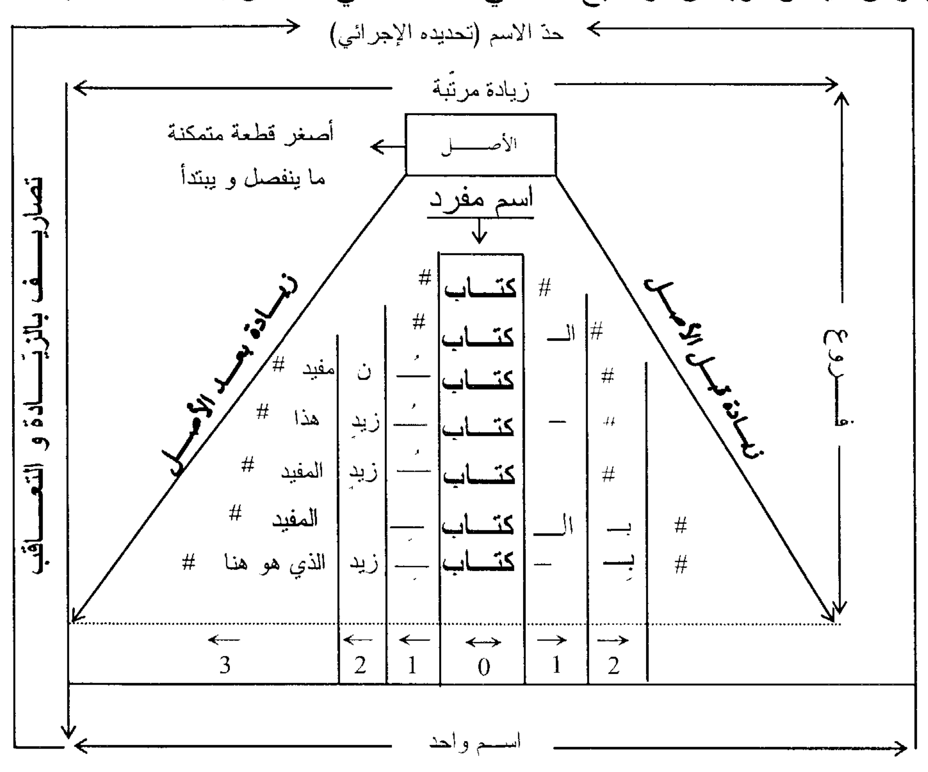
* اللفظة (la lexie) هي أصغر قطعة في الكلام مما يمكن أن يبتدأ به وينفصل، وهي أقل ما يمكن أن ينطق به من الكلام المفيد مما لا يقبل التجزئة إلى أصغر وهي نوعان: اسمية مثل كلمة (كتاب)، وفعلية مثل (كتبت)، للمزيد من المعلومات انظر كتاب الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، علم اللسان العام وعلم اللسان العربي.

** مستوى التركيب: هي أقل ما يمكن أن ينطق به من الكلام المفيد مما هو فوق اللفظة مثل الكتاب مفتوح.

*** مستوى الصدارة: وهو أعلى من مستوى التركيب ويسمى بمستوى التصدير وما فوق العامل مثل الاستفهام والشرط هذه العوامل التي تحتل مواضع الصدارة المطلقة، مثل إن خرجت عاقبتك.

عن بعضها بحيث ورد في الوحدة (1) درس أقسام الاسم، وفي الوحدة (4) الضمائر، وفي الوحدة (6) المثنى، وفي (7) أنواع الجموع ، وفي الوحدة (9) النكرة والمعرفة، وفي الوحدة(14) حروف الجروالمضاف والمضاف إليه، وفي الوحدة (19) درس الصفة، وفي الوحدة (26) أسماء الإشارة.

نلاحظ أنّ توزيع الدروس التي تنتمي إلى الاسم رُتبت وفق مقياس التصنيف الإفرادي بتقسيم الاسم من حيث التخصيص وعدمه، ومن حيث الجنس والعدد وليس بالانطلاق من مفهومي الأصل والفرع الذي اعتمده نحاة العربية قديما أمثال سيبويه على أساس بنوي تفريعي بالانطلاق من الاسم المفرد "النكرة" باعتباره الأصل، لتتفرّع عنه وحدات لغوية بعملية الزيادة من اليمين ومن اليسار، ويمكن توضيح ذلك في المثال الآتي الخاص باللفظة الاسمية:



3

من خلال المثال أعلاه نلاحظ أنّ النكرة هي الأصل ويتفرع عنها بزيادة الـ التعريف، وحروف الجر من اليمين، والمضاف إليه، والصفة وموضع علامة الإعراب من اليسار. ويتضح لنا الأصل في الاسم (اسم مفرد نكرة) وهذه العناصر خاصة بالاسم دون الفعل.

وبالتالي نقترح توزيع الدروس النحوية الخاصة بالاسم على الشكل الآتي باعتماد مفهومي

3 Abderrahmane Hadj salah, Linguistique arabe et linguistique générale: essai de méthodologie et d'epistémologie du 'ilm al-'Arabiyya, Sorbonne, Paris, 1979, T2, p 164.

الأصل والفرع:

- الأصل: النكرة.
- الفرع: المعرف بالـــ.

المعرف بالإضافة.

اسم العلم.

الضمائر المنفصلة.

اسم الإشارة.

حروف الجر.

الصفة.

الاسم الموصول.

المثنى

أنواع الجموع.

2.1.2. اللفظة الفعلية

يتضح لنا من الجدول رقم (1) أنّ الدروس النحوية والصرفية التي تنتمي إلى اللفظة الفعلية رُتبت على الشكل الموالي:

ورد درس أنواع الفعل في الوحدة (2)، وفي الوحدة (4) الأفعال المعتلة، وفي الوحدة (5) تصريف المضارع، وفي الوحدة (8) تصريف الأمر، وفي الوحدة (12) المضارع المنصـــوب والأفعال الخمسة في حالتي الرفع والنصب، وفي الوحدة (16) حروف الجزم، وجاء في الوحدة (23) المجرد والمزيد، وفي الوحدة (25) تصريف المهموز، وفي الوحدة (26) تصريف الماضي المضعّف، وورد في الوحدة (27) تصريف المضعّف في المضارع وتصريف المضعّف في الأمر.

نلاحـــظ أنّ الدروس الخـــاصة بالأفعال، تمّ توزيـــعها هي الأخرى بالاعتماد على الجـــانب الإفرادي؛ القائم على تقسيم الفعل من حيث الدلالة الزمانية، وليس كصيغة له عناصر تدخل عليه من اليمين ومن اليسار وتحدد دلالته الزمانية. وهكذا جاءت هذه الدروس النحوية كوحدات منعزلة تفصل بينها وحدات تنتمي إلى اللفظة الاسمية أو إلى التراكيب كما اتضح ذلك في الجدول السابق، مع أنها قابلة للاندراج على شكل أصول وفروع، انطلاقا من الأصل (الفعل الماضي) والأدوات التي تدخل عليه لتحدد الزمن، ثم بعملية الزيادة يتفرع (الفعل المضارع)؛ بزيادة أحرف أنيت وبعض العناصر التي تدخل عليه من اليمين لتدل على الزمن الحـــال أو المستقبل، ليتفرع الفعل الأمر عن المضارع بحذف هذه الحروف أنيت + الطلب ليدل على الأمر. وبالتالي

هناك ثلاثة دروس خاصة باللفظة الفعلية وهي الماضي والمضارع والأمروقد وقع اختيارنا على درس الفعل الماضي كنموذج لتحليلنا للفظة الفعلية:

الفعل الماضي صيغة الحدث المنقطع:

ورد الفعل الماضي من خلال وحدات منعزلة تفصل بينها وحدات لغوية تنتمـــي إلى الاسم أو التركيب مع أنّ كلاّ منهما ينتمي إلى مستوى معيّن، كما أنّ الفعل الماضي له خصائص تميزه عن باقي الأفعال الأخرى سواء أكان في صيغة الحدث غير المنقطع (المضارع) أو الحدث الذي لم يقع بعد (الأمر)، وهذا ما يوضحه مثال الفعل الماضي الآتي:

حد الفعل الماضي

الأصل

		خرج		
	ـا	فعلـ		
	Ø ـت	فعلـ		
± ضمير	ـتا	فعلـ	Ø	أنْ
متصل	ـت (س)	فعلـ	قد	ما
منصوب	و	فعلـ		
	ـنا	فعلـ		
	ـن	فعلـ		
← 1	↔ 0	→ 1	→ 2	

[4]

لو نتأمل هذا المثال سنلاحظ أنّ الفعل يختلف عن الاســـم لأنه لا يظهر وحده، ولكن الفعل يظهر ومعه الضمير، وأن صيغة (خرج) هي الأصل وتتفرع عنها وحدات أخرى بزيادة ألف الاثنين، وواو الجماعة وياء المخاطبة، وكل هذه العناصر أو الضمائر يجب إدراجها مع الماضي حتى يتمكن التلاميذ من إدراك العلاقة التي تربط بين: { **النواة الفعلية (فعل × ضمير مرفوع) + زوائد ثابتة أو عدمية Ø** } على أنها علاقة بناء. ثم إنّ هناك أدوات تدخل على الماضي وتخصص دلالاته الزمانية، على اليمين خارج النواة وتتمثل في (قد) أوعدمـــها Ø، وأنْ وما المصدريتان، هذه الأدوات هي التي تدل على زمن الماضي وليس الفعل نفسه هو الذي يدل على الزمن، ثم هناك ضمير النصب الهاء من اليسار. وعليه نقترح توزيع قواعد اللفظة الفعلية في صيغة الماضي الحدث المنقطع على الشكل الآتي:

- (الفعل الماضي × ضمير مرفوع)؛ الفعل الماضي + ضمائر الرفع المتصلة.

---

[4] مثال اللفظة الفعلية في صيغة المضارع، وفي صيغة الأمر يمكن الإطلاع عليهما بالعودة إلى كتاب الأستاذ:
Abderrahmane Hadj salah, Linguistique arabe et linguistique générale.

- قد + (الفعل الماضي × ضمير مرفوع)؛ قد + الفعل الماضي + ضمائر الرفع المتصلة.
- أن وما المصدريتان + (الفعل × ضمير مرفوع)؛ أنْ وما + الفعل الماضي + ضمائر الرفع المتصلة.
- قد + (الفعل × ضمير مرفوع) + ضمير منصوب؛ قد + الفعل الماضي + ضمائر الرفع المتصلة + ضمائر النصب المتصلة.

2.2. مستوى التركيب: ع(العامل) ←م1(المعمول الأول) ، م2(المعمول الثاني)

نجد وحدات لغوية تنتمي إلى هذا المستوى لكنه تمّ الفصل بينها وبين وحدات من نفس المستوى بوحدات لغوية تنتمي إلى مستوى اللفظة بنوعيها الاسمية والفعلية؛ حيث ورد درس المبتدأ والخبر في الوحدة (3)، وفي الوحدة (10) درس كان وأخواتها، وفي الوحدة (11) إنّ وأخواتها،وفي الوحدة (20) أنواع الخبر.

جاءت هذه الدروس كوحدات منعزلة كالفصل بين (المبتدأ والخبر) في الوحدة (3) عن أنواع الخبر في الوحدة (20)، ثم الفصل بين هذه الدروس التي تدخل في التركيب الأصلي عن تراكيب تتفرع عنها بعملية الزيادة وهي دخول كان وأخواتها التي وردت في الوحدة (10)، ودخول إنّ وأخواتها في الوحدة (11)، ويوضّح لنا الجدول التالي التركيب الأصل، ثم التراكيب الفرعية التي تتفرع عن الأصل بعملية الزيادة (بزيادة العوامل اللفظية كان أو إنّ) كالآتي:

موضع العامل	موضع المعمول الأول	موضع المعمول الثاني
∅	الرجل	مسافر
∅	الرجل	أبوه مسافر
كان	الرجلُ	مسافرا
إنّ	الرجلَ	مسافر

نلاحظ أنّ العامل معنوي في التركيب الأصل، وأنّ *الرجل* هو المعمول1/المبتدأ، و*مسافر* المعمول2/الخبر، وأنّ هناك علاقة بناء تربط بين العامل والمعمول1، ثم بين الزوج المرتب العامل والمعمول1 بالمعمول2. وفي المثال الثاني نلاحظ أنّ موضع الخبر قابل للإطالة الاندراجية، وبعملية الزيادة يتفرع عن الخبر المفرد الأصل *مسافر: أبوه مسافر*:

وبدخول العوامل اللفظية على التركيب الأصلي يتفرع عنه مايلي:

ع	م1	م2
كان	الرجل	مسافرا

نلاحظ أن دخول العامل اللفظي يؤثر على م1 من حيث المعنى والإعراب، وكذلك على م2.

كما أنّ دخول العامل اللفظي (إنّ) يؤثر على عناصر التركيب ويظهر ذلك في التغيير في المعنى

وكذلك علامة الإعراب كما يلي:

ع	م1	م2
إنّ	الرجلَ	مسافر

وفيما يلي نقترح أن يكون توزيع الدروس النحوية التي تنتمي إلى مستوى التركيب الاسمي باعتماد مفهومي الأصل والفرع كما يلي:

- المبتدأ والخبر.
- أنواع الخبر.
- دخول (كان وأخواتها) ومعانيها.
- دخول (إن وأخواتها) ومعانيها.

3.2. مستوى الصدارة:

وردت أدوات الشرط التي تعتبر عوامل مطلقة تنتمي إلى مستوى الصدارة مع أدوات الجزم التي تقترن بالفعل المضارع في الوحدة (16)، هذا يدلّ على أنّ واضعي الكتاب اعتمدوا في ترتيبهم مقياس الحالة الإعرابية، بالجمع بين أدوات تنتمي إلى اللفظة الفعلية، وأخرى إلى مستوى الصدارة لأنّ كلا منهما تجزم، مع أنّ الأدوات التي تجزم المضارع تجزم فعلا واحدا، بينما أدوات الشرط تجزم فعلين، كما أنّ العلاقة التي تربط هذه الأدوات بالفعلين هي علاقة بناء مطلق. وبالتالي فإن الأدوات التي تجزم فعلين وهي أدوات الشرط من المفروض أنْ تُبَرْمَج مع الدروس التي تنتمي إلى هذا المستوى مثل أدوات الاستفهام ويمكن توضيح الأدوات التي تدخل في هذا المستوى في الجدول كالآتي:

عــ		مــ1			مــ2		
س	ش	ع	م1	م2	ع	م1	م2
أ	–	خرج	زيد	–	–	–	–
–	إن	خرج	زيد			عاقبته	
أ	إن	ضرب	زيد	عمرا		عاقبته	
–	إن	لم يخرج	زيد		تأخر	Ø	عن موعده

عــ (العامل المطلق)ــــ◄ مــ1(المعمول الأول)، مــ2(المعمول الثاني) [5]

[5] تعني الرموز الواردة أعلاه ما يلي:
(عــ) = عامل مطلق، والمقصود بها أدوات الشرط والاستفهام (مــ1) المعمول الأول، (مــ 2) المعمول الثاني.
(س) = أدوات الاستفهام، و (ش) = أدوات الشرط.

إنّ العلاقة التي تربط أداة الشرط (إنْ) وفعل الشرط **(لم يخرجْ)**، وجواب الشرط **(تأخر)** في هذا المستوى هي علاقة بناء مطلق وتدعى هذه العلاقة بالتعليق، فالأدوات إذن في هذا المستوى مبنية مع الفعل فهي تختلف عن أدوات الجزم التي تدخل على المضارع وتدّل مع الفعل على الزمن. ويمكن توضيح علاقة البناء في مستوى الصدارة كما يلي:

التعليـــــــق

ش	التابع1	التابع2
إن	تخرج	أخرج
من	يزرع	يحصد

وما لاحظناه في الكتاب تقديم بعض تمارين اللغة كتمارين لغوية خارجة عن الدروس النحوية كأدوات الاستفهام، وكان ينبغي إدراج هذا الدرس في المحتويات النحوية نظرا لأهميته، فأدوات الاستفهام يستعملها التلاميذ يوميا في كلامهم وتعبيرهم، ويمكن ترتيب الدروس التي تنتمي إلى مستوى الصدارة كما يلي:

- أدوات الاستفهام.
- أدوات الشرط.

ما يمكن استخلاصه بعد تحليلنا لكيفية ترتيب الدروس النحوية، أنّها وُزعت وفق مقياس التصنيف الإفرادي للوحدات النحوية، وكل منها مأخوذ بمعزل عن الآخر، بعيدا عن النظرة البنوية حيث المواضع، بما يسبق ويتلو كل منها حتى تتحقق قيمتها البنوية والدلالية في مدرج الكلام وهو تصور خاص بالنحاة العرب الأوائل، الذين ربطوا مباشرة بين بنية الكلام وما يتصل به من أحكام إعرابية مع التركيز أساسا على عملية انبناء العناصر بعضها على بعض، كما وزعت هذه الدروس وفق مقياس الحالة الإعرابية للجمع فيما بين الوحدات اللغوية المشتركة. فجاءت الوحدات النحوية منفردة.

وما نقترحه هو الاعتماد في ترتيب الدروس النحوية على مبدأي الأصل والفرع اللذين تحدث بفضلهما علاقات الاندراج والتداخل فيما بين البنى اللغوية على شكل تفريعي، ويقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الصدد: "هناك مقياس آخر يخص العلاقة التي يجب أن تثبت بين التخطيط الذي يشمل الدراسة بأكملها (السنوية مثلا) والترتيب الذي يحسن أن تكون عليه العناصرفي داخل الحلقة الواحدة من الدروس. وهو هذا: **توزع الأنظمة البنوية**(أي المثل) **الجزئية- من النظام الأصلي إلى النظام الفرعي كما قلنا على المحور الذي تتسلسل فيه العمليات التعليمية في داخل الدرس الواحد** (وأكثرمن درس إن اقتضى الحال). ثم يكون هذا الترتيب على المحور بحيث يستطيع المتعلم أن يستنبط منه(من تلقاء **نفسه وبدون تنبيه أو**

شرح) شكل المصفوفة التي تندرج فيه(أي القياس الذي يجمعها)."[6] بالتالي يكون الاعتماد أساسا في توزيع الوحدات النحوية على مبدأي الأصل والفرع، بالانطلاق من مستوى اللفظة بدءا باللفظة الاسمية باعتبار نواتها بسيطة مقارنة مع اللفظة الفعلية التي نواتها مركبة، وينطلق من بنى بسيطة تمثل الأصول وهي النكرة ثم يليها المعرف بالـ، ثم المعرف بالإضافة، ثم دخول حروف الجر، ثم دخول الصفة، ثم الأسماء الموصولة، ثم اللفظة الفعلية بالانطلاق من الماضي ثم المضارع والأمر، ثم يليه مستوى التركيب، وينبغي الانطلاق من التركيب الأصلي وهو الذي عامله معنوي يتركب من لفظتين اسميتين ليتفرع عنه التركيب الفرعي الذي عامله لفظي كدخول كان وأخواتها، ثم إنّ وأخواتها، ثم التركيب الذي عامله فعل والمتكون من الفعل والفاعل والمفعول به، ثم التركيب الذي يتفرع عنه بزيادة المخصصات كالمفعولات، ليليه بعد مستوى الصدارة والذي نجد فيه الشرط والاستفهام، وبهذه الطريقة ينبغي أن توزع الدروس النحويّة على أساس أن بعضها أصل للآخر، وهذا الترتيب للوحدات اللغوية المبني على مفهومي الأصل والفرع وعلى الجمع بين هذه الوحدات يسمح للتلاميذ باستنباط القياس بأنفسهم.

3. تحليل طريقة صياغة القاعدة: قبل تحليلنا لطريقة صياغة القاعدة في كل درس نحوي، ينبغي في البداية عرض القاعدة كما وردت في الكتاب، واخترنا القاعدة الخاصة بدرس النكرة والمعرفة كنموذج للتحليل:

الوحدة التاسعة: المعرفة والنكرة

نلاحظ مايلي:

- أن هذا الدرس ورد في الوحدة 9 منعزلا عن أقسام الاسم.
- من خلال العنوان نلاحظ أنّ واضعي الكتاب بدءوا بالمعرفة ثم النكرة، مع أنّ النكرة هو أصل للمعرفة، وقد تمّ تقديم القاعدة كمايلي:

الاسم النكرة هو الذي لا يدل على معيّن. الاسم المعرفة هو الذي يدلّ على معيّن، وهو أنواع منها: الاسم المعرّف بـ (الـ) والعلم والمعرّف بالإضافة.[7]

نلاحظ أنّ واضعي الكتاب عرّفوا النكرة في العبارة "لا يدل على معيّن"، والمعرفة على أنها تدل على معيّن، فهذا التعريف بسيط جدا، قائم على أساس تصنيف الاسم من حيث التخصيص وعدمه، ولا يعطي أي أهمية للنكرة، والدليل أن النكرة تدرج دائما مع المعرفة، مع أنها الأصل

---

[6] عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، اللسانيات، جامعة الجزائر: معهد العلوم اللسانية والصوتية، ع4، 1973- 1974، ص65.

[7] كتاب المعلم "القواعد وتمارين اللغة"، ص31.

الذي ينطلق منه النحاة العرب في تحليل اللفظة الاسمية (الاسم المفرد النكرة)، لأنها أشدّ تمكنًا كما يقول سيبويه "**واعلم أنّ النكرة أخفّ عليهم من المعرفة، وهي أشد تمكنا لأنّ النكرة أوّل، ثم يدخل عليها ما تُعرف به. فمن ثمّ أكثرُ الكلام ينصرف في النكرة.**"[8] وبعملية الزيادة والتفريعات يتفرع من اليمين المعرف بالـ، وحروف الجر، ومن اليسار الإضافة والصفة والاسم الموصول، وكل هذه الوحدات التي تتفرع بعملية الزيادة للأصل النكرة، نجدها في وقفات نحوية خاصة بها، كما أن النكرة تتميز بالتنوين الذي يدل على صفة التمكّن" **فالتنوين علامة للأمكن عندهم والأخف عليهم**"[9] وبالتالي نجد واضعي الكتاب قد فصلوا بين النكرة وأنواع المعرفة، مع أنها قابلة للإندراج على شكل أصول وفروع انطلاقا من النكرة، ثم زيادة من اليمين "الـ" التعريف لتتفرع المعرفة بالـ، ومن اليسار الإضافة ليتفرع الاسم المضاف، أما اسم العلم فإنه لا يتقبل "الـ" التعريف لأنه معرّف في الأصل، ونجد كذلك أسماء الإشارة التي تعتبر معرفة، والضمائر المنفصلة.

وعليه نقترح صياغة القاعدة الخاصة بالنكرة والمعرفة بطريقة رياضية يسهل على التلاميذ استيعابها:

الـ التعريف	+	**اسم نكرة**	=	**اسم معرف بالـ**		
الـ	+	**كتاب**	=	**الكتاب .**		
اسم	+	**تنوين**	=	**اسم نكرة**	←	**كتابٌ مفيدٌ.**
اسم	+	**الـ التعريف**	=	**اسم معرفة**	←	**الكتابُ المفيدُ .**

4. التدريبات النحوية:

قبل تحليلنا للتمارين النحوية الواردة في كتاب المعلم، ينبغي في البداية عرضها من حيث أنواعها ومحتواها:

1.4. عرض التمارين النحوية

1.1.4. من حيث النوع

تنتمي التمارين الواردة في كتاب القواعد إلى الأصناف الآتية:

أ- **تمارين ملء الفراغ:** وهي أن تُقدم للتلميذ جملة تتخللها فراغات ومجموعة من العناصر التي يكمل بها الجملة، وقد ورد هذا التمرين على الصيغ التالية: أَكْمل- أَتْمم – ضَع- زد – امْلأ

8 سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مصر، 1966، ج1، ص22.

9 المصدر نفسه، ص22.

- أضف – اجْعَل.

مثال: " ضع الكلمات الآتية في المكان المناسب: أبناؤها - في - ليلة - إلى - الأم - راحة.
في.....الدخول المدرسي قالت.....رتّبوا أدواتكم.....محافظكم، واستعدّوا للرجوع.....المدرسة، فغدا تستأنفون نشاطكم بعد.....طويلة." [10]

ب– تمارين التركيب: وفي هذا النوع من التمارين يُطلب من التلميذ إنشاء جمل تتناول ظاهرة نحوية معينة، ويأتي على الصيغة التالية: هات – كَوِّن – ركِّب – اجْعَل؟

مثال: "هات ثلاث جمل في كلّ منها فاعل ومفعول به." [11]

جـ– تمارين الاستخراج: نوع من التمارين تتطلب من التلميذ استخراج عناصر نحوية معينة من الجمل أو النص، وورد على الصيغ التالية: استَخْرِج – عَيِّن – مَيِّز – بَيِّن.

مثال:"استخرج من الفقرة الأولى من نص "بين قطار وطائرة" الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلّة." [12]

د– تمارين التحويل: تمارين تتعلق بتغيير هيئة العناصر إفرادية كانت أو تركيبية، وتأتي على الصيغ التالية: حَوِّل – أَدْخل – اجْعَل – أَضف.

مثال: "حوّل المفعول به المفرد إلى مثنى في الجمل التالية:
استقبلت الأم العمّة بحفاوة – قلّم البستاني الشجرة بالمقراض– مهّدت البلدية طريقا جديدا." [13]

هـ– تمارين الإعراب: وهي تقنية تطبيقية يطلب من التلميذ من خلالها تحليل التركيب أو عنصرلغوي إلى مكوناته، ويأتي على الصيغة التالية: "اعرب".

مثال:"اعرب ما يلي: شاهد الصديقان مسرحية." [14]

و– تمارين الضبط بالشكل: في هذا التمرين يطلب من التلميذ وضع العلامة الإعرابية المناسبة لعنصر معين في الجملة، ويأتي على الصيغة التالية: اضبْط بالشكل.

مثال: "اجعل كل كلمة بين قوسين فيما يأتي مضافا، ثم اشكل المضاف والمضاف إليه:
وصلت خديجة إلى (البيت)– خرجت خديجة وهي تخفي (صرة)." [15]

---

[10] تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلم، تمرين3، ص3.

[11] المرجع نفسه، تمرين4، ص9.

[12] المرجع نفسه، تمرين1، ص14.

[13] المرجع نفسه، تمرين1، ص21.

[14] المرجع نفسه، تمرين5، ص22.

[15] المرجع نفسه، تمرين 1، ص45.

ز – **تمارين التصنيف:** يُقدّم للتلميذ في هذا التمرين نص أو جمل أو كلمات، ويُطلب منه تصنيف الوحدات النحوية في جدول ، و قد ورد على الصيغة التالية: صنّف.

مثال: "ضع الأسماء الآتية في الخانة المناسبة من الجدول التالي:

أزهار – ولدان – أمم – ثوران – كلمات – فارس – عينان – فنجان – تبّان."[16]

المفرد	المثنى	الجمع
....	....	....

2.1.4. من حيث المحتوى

جاءت التمارين النحوية في كتاب القواعد للسنة الخامسة على قوالب مختلفة وهي كالتالي:

أ – **الكلمات:**

مثال: "ابن الأفعال الماضية الآتية للمجهول واضبطها بالشكل: وجد – أكرم – زرع – قدم- استحسن."[17]

ب – **الفقرات:**

مثال: "استَخْرِج الأفعال واذكر نوعها:

" جلس بعض الأطفال يتسامرون فرأى أحدهم شجيرة تهتزّ وتزحف نحوهم. فقال: انظروا، عفريت، اهربوا".[18]

جـ – **النصوص:**

مثال: "استَخْرِج من نص "حدّثني صديقي" الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية واستعمل ثلاث منها في جمل مفيدة."[19]

د – **الجمل المختارة:** وهي عبارة عن مقتطفات من الجمل كما يلي:

مثال: "هاتوا جملا فيها مضاف ومضاف إليه."[20]

2.4. تحليل التمارين النحوية وتقويمها من حيث النوع والمحتوى[21]

بعد تحليلنا للتمارين توصلنا إلى مجموعة من النتائج نلخصها فيما يلي:

---

[16] المرجع السابق، تمرين 1، ص4.

[17] المرجع نفسه، تمرين 1، ص50.

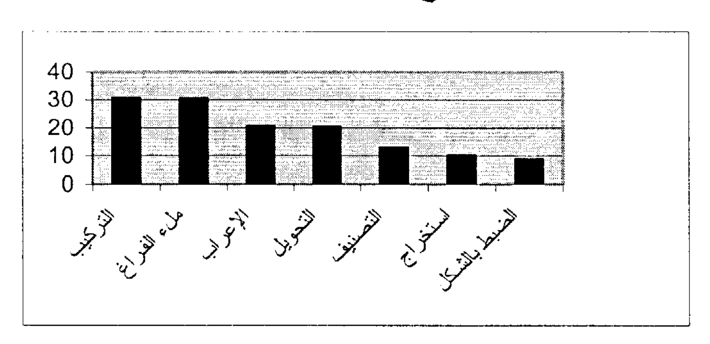
[18] المرجع نفسه، تمرين 1، ص8.

[19] المرجع نفسه، تمرين 3، ص31.

[20] المرجع نفسه، تمرين2، ص45.

[21] ينظر البحث الذي قدمناه: دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءًا على النظرية الخليلية الحديثة، (رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية)، إشراف: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، د صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: 2003، ص33 – 37.

- عدم التنوّع في التمارين، ويظهر ذلك في التركيز على نفس الأصناف التي تتكرّر في كل الوحدات التعليمية أو في الدرس الواحد مثل تكرار تمرين التصنيف في درس أقسام الاسم، وتمرين تركيب في درس المبتدأ والخبر، وتكرار نفس الأصناف من التمارين يجعل التلاميذ يشعرون بالملل وينجزونها بطريقة آلية ذات فائدة قليلة، والرسم البياني الآتي يوضح لنا التوزيع العشوائي لأنواع التمارين بالتركيز على نوع دون آخر:



رسم بياني خاص بأنواع التمارين النحوية

- احتواء التمرين لأكثر من صعوبة واحدة "**ولهذا التقسيم للصعوبة أهمية كبيرة... لأنه به يسلم التلميذ من الحصر اللفظي والمعنوي**"[22]. ونمثل لذلك بالتمارين الواردة في الدرس الخاص باللازم والمتعدي[23]، التي نجد فيها ما يلي:

"اجعل الأسماء التالية فاعلا لفعل لازم ثم مفعولا به لفعل متعدي :الخروف - الأنوار - الزحام - الطعام - الضيوف."

نلاحظ أنّ هذا التمرين يتناول أكثر من صعوبة: فعل لازم، وفعل متعدي، وفاعل، ومفعول به.

وبالتالي تعدّد الصعوبات في تمرين واحد يجعل عملية الاستيعاب صعبة وتختلط المحاور النحوية على التلاميذ.

- التركيز على التدريبات الكتابية دون الشفاهية مع أنّ اللغة منطوقة في الأصل وما الكتابة إلا فرع عنها.

- إنّ هذه التمارين وُضعت لتؤدى بطريقة فردية، مع أن التدريبات الجماعية لها دور في تشجيع التلاميذ على المشاركة والتنافس.

- إنّها تمارين تحليلية تركيبية تهدف إلى تقييم مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات المتلقاة، دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام.

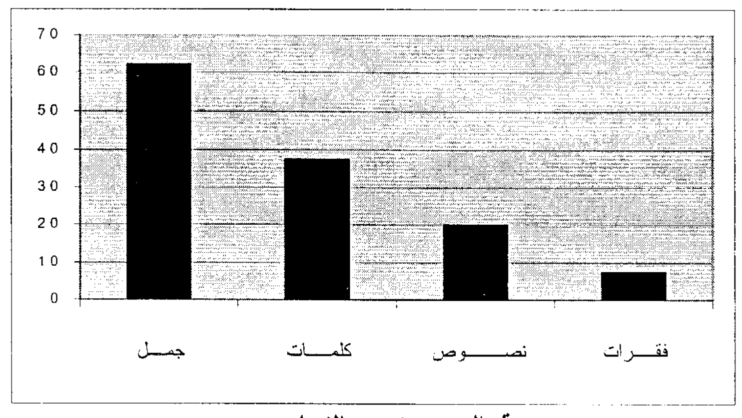
[22] عبد الرحمن الحاج صالح، " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية "، مجلة اللسانيات، ص69.

[23] تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلم، تمرين 1، ص31.

– التمارين الواردة في الكتاب بعيدة عن إعمال ميزة الإبداعية لدى التلميذ، ودفعه إلى تنمية قدراته بالإنشاء اللامتناهي للوحدات المتآلفة، بحيث لا نجد تمارين تبليغية يتمكن التلميذ من خلالها توظيف ما تلقاه من معلومات بطريقة عفوية حسب أحوال الخطاب.

– انحصار محتوى هذه التمارين في أدنى وأبسط وجوه التأليف الكلامي وهو الجملة، والتي وردت بنسبة مرتفعة جدا، على عكس النصوص التي جاءت بنسبة ضئيلة. وعليه ينبغي الانطلاق من النصوص لتدريب التلاميذ على الجمل الواردة في السياق، حتى يفهموا أن الجملة ليست وحدة مستقلة، فلا قيمة لها لوحدها خارج السياق، فقيمتها تظهر بإلحاقها بوحدات من جنسها، ليؤلف مجموعها تراكيب كلامية، وهذا ما تسعى إليه التصوّرات اللسانية الحديثة.

ويمكننا تمثيل توزيع محتوى التمارين الواردة في كتاب القواعد بالمنحنى البياني الآتي:



قوالب محتوى التمارين

– أغلب هذه الجمل أتت بعيدة عن جوانب الحياة اليومية التي يعيشها التلميذ، ويقول أحد الباحثين: " **إن مضمون هذه الجمل ليس بقليل الأهمية على الإطلاق. لسنا صائبين في الغالب باختيارها موضوعية جدا، إن شئنا في غاية الوصفية، بعيدة عن الواقع المعيش للطفل. فاللغة لم يتم وضعها لنقول: الشمس تضيء الجبلَ، والأنهار تصب في البحر، فعلاوة على ذلك، تُستعمل اللغة وقبل كل شيء للدلالة على الرغبات، والإبانة عن المطالب، وللتعبير عن المقاصد**"[24].

هكذا ينبغي على واضعي الكتاب إعادة النظر في محتوى التمارين وربطه بمتطلبات التلميذ "**عندما نقوم باكتساب لغة، فإننا لا نتعلم صياغة جمل سليمة وتفهمها فحسب، كما لو كان**

24 Francine Circurel, Parole sur parole ou métalangage en classe de langue, trad Bréal Michel. De l'enseignement des langues vivantes, Paris: Clé international, p51.

الأمر يتعلق بوحدات لغوية منفردة حاصلة صدفة؛ بل إننا نتعلم كذلك، استعمال جمل بالصور المتلائمة والأغراض التبليغية "[25].

بالرغم من النتائج التي توصلنا إليها بعد تحليلنا للتمارين النحوية الواردة في الكتاب إلا أنّه لا يمكن أن ننفي دور التمارين التحليلية التركيبية في إكساب المتعلم معلومات نظرية حول اللغة إذا أعدّت بطريقة محكمة ودقيقة وتمّ تقديمها في أوانها؛ أي بعد اكتساب التلميذ الآليات الأساسية كما يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح: "**أما وسائل الترسيخ التحليلية والتركيبية فهي مفيدة جدا (بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة)**"[26] وهكذا فإنّ التلميذ يحتاج إلى هذا النوع من التمارين في المستوى المتقدم بعد اكتسابه للقدرة على التصرّف في البنى اللغوية عن طريق تدريب التلاميذ على التمارين التحويلية بأنواعها. وفيما يلي نقترح مجموعة من المقاييس الخاصة بإعداد التمارين النحوية وهي:

3.4. اقتراح مقاييس إعداد التمارين النحوية باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة

– الانطلاق من نص القراءة الذي قد اطّلع عليه المتعلم في حصة الإدراك، وينبغي أن يكون محتوى هذا النص له علاقة بواقع التلميذ المعيش.

– استخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه، و"**يأتي كل تدريب، على الفور، بعد إدراك المتعلم لمحتواه اللفظي والمعنوي...حتى لا يكون تدريبه على أشياء مجهولة لا يعرف لها معنى** "[27]، وبالتالي ينبغي على المدرس أن يستخرج البنية الأصل من النص الذي اطلع عليه المتعلم لتُبنى عليها مختلف البنى بالحفاظ على نفس البنية وتغيير المادة.

– ترتيب العناصر المراد تدريسها بالانطلاق من الأصل إلى الفرع أي **على شكل** تقابل بين الأصول والفروع، " فيقدم المعلم أو المدرس العناصر الجديدة (يستخرجها من النص الذي سبق أن اطلع عليه المتعلم في حصة الإدراك) على شكل تقابل بين الأصول والفروع (ويحتاج ذلك أن يستعمل العناصر القديمة) ويشعر التلميذ بهذا التقابل اللفظي البنوي والدلالي (في مستوى الدوال) باستبداله عنصرا بآخر في داخل الصيغة الواحدة "[28].

– تكرار المتعلم لهذه العناصر واستبدال المادة في كل مرة دون تغيير للبنية، حتى يستنبط المتعلم بنفسه المصفوفة (أي القياس الذي يندرج فيها هذا التقابل) ويقع ذلك إما في مستوى الحروف في تعليم الأداء الصوتي وإما في مستوى الكلم أو مستوى التراكيب حسب ما يستلزمه

[25] H. G Widdowson , Une approche communicative de l'enseignement des langues, trad. Gérard Kasty Blamaut, Paris: Hatier, 1981, p12.

[26] "أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية"، ص74.

[27] المرجع نفسه، ص74.

[28] المرجع نفسه، ص74.

التخطيط) "[29]. **هكذا ينبغي الانطلاق من الأصل إلى الفرع، حتى يشعر التلميذ بالتقابل اللفظي القائم بينهما، فيستنبط بنفسه القياس الذي يندرج فيه هذا التقابل.**

– التنوع في التمارين بين التمارين التحويلية والتمارين التبليغية والتمارين التحليلية التركيبية، وينبغي البدء في التعلم بالتمارين التحويلية التي تهدف إلى إكساب الملكة النحوية بتفريع الفروع من الأصول بطريقة ضمنية بالتمرس المتكرر حتى يتوصل التلميذ إلى إحكام التصرّف في بنى اللغة.

ونقدم كنموذج لهذه التمارين تمرينا تحويليّا حول موضع حرف الجر يهدف إلى تدريب التلاميذ على موضع حرف الجر: **حرف الجر+ اسم مفرد**؛ وذلك بإظهار الزيادة التي تدخل على الاسم المفرد من اليمين، وهو موضع حرف الجر $\overrightarrow{2}$.

في هذه الوقفة النحوية يستثمر المعلم موضعا من المواضع الخاصة باللفظة الاسمية والمتمثل في موضع $\overrightarrow{2}$ الخاص بحرف الجر، ويعمل المعلم على إكساب التلميذ لهذا الموضع بحيث يتمكن من توظيفه في الخطاب بطريقة عفوية.

في هذه الوقفة ينطلق المعلم من قصة تحت عنوان "الحطّاب والشيطان"، لإعداد تمارين خاصة بالزوائد التي تدخل على اللفظة الاسمية في الموضع $\overrightarrow{2}$ من اليمين وهي حروف الجر، وبالتالي يحوّل اللفظة الاسمية الأصل إلى الفرع بدخول الزوائد عليها بطرح مجموعة من الأسئلة انطلاقا من القصة ليجيب التلاميذ بطريقة عفوية كما يلي:

ما يطلبه المعلم	ما يجيب عنه التلميذ
أين كان يخرج الحطّاب ؟	**إلى** الجبال
بماذا يعود الحطّاب ؟	**بـ**ـالحطب
أين كان يبيعه ؟	**في** السوق
من أين قطع الحطّاب الشجرة ؟	**من** أصلها

ويمكن توضيح موضع حرف الجر في المثال الآتي:

[29] المرجع السابق، ص74.

الأصـــــل

	#	جبال	#		
	#	حطب	#		
	#	سوق	#		
	#	أصل	#		
# إلى	الـــ	الجبال	ـــ	#	
# بـــ	الـــ	حطب	ـــ	#	
# في	الـــ	سوق	ـــ	#	
# من	ـــــ	أصلـــ	ـــــ	ـــــها	#
→	→	↔	←	←	←
2	1	0	1	2	3

هذا المثال قدمناه للتوضيح فقط، ولكن المعلم هو من سيحاول صياغته على شكل التقابل بين الأصول والفروع، بحيث يدوّن إجابات التلاميذ على السبورة ويتعرض في نفس الوقت إلى المواضع التي تمّ اكتسابها في الوقفات النحوية الماضية على الشكل التالي:

إلى	الـــ	جبـــال	ـ
بـــ	الـــ	حطـــب	ـ
في	الـــ	ســـوق	ـ
من	ـ	أصلـــ	ها

يلاحظ التلاميذ من خلال التقابل بين الأصل والفروع، أنه بعملية زيادة حروف الجر يتحدد موضع حرف الجر $\overrightarrow{2}$ ، وأن استبدال هذه الحروف بعضها ببعض (في، والباء، وعلى، ومن) لا يؤدي إلى تغيير البنية إلا أن الدلالة تتغير بتغير هذه الأدوات.

وليستثمر التلاميذ موضـــع حرف الجر، يقدم المعلم مجمـــوعة من التمارين يقوم التلاميذ بإنجازها عن طريق طرح أسئلة دقيقة تجعلهم يجيبون بعفوية باستعمال في كل مرة حرف الجر المناسب للفظة انطلاقا من القصة، وينبغي على المعلم الإشارة مرارا إلى ظاهرة الوقف والإعراب، ومثالا على ذلك نقدم هذا التمرين:

ما يطلبه المعلم	ما يجيب عنه التلميذ
مع من تكلّم الحطاب ؟	**مع** النّاسْ
متى قرر الحطاب أن يأتي لقطع الشجرة اللعينة ؟	**في** الصباحْ
بماذا قطع الحطاب الشجرة ؟	**بـــــ**الفأسْ
بماذا غلب الحطاب الشيطان المرة الأولى ؟	**بـــــ**الإيمانْ
بماذا غلب الشيطان الحطاب المرة الثانية ؟	**بـــــ**الـــمكرْ

الأصـل

→ 2	→ 1	↔ 0	← 1	← 2	← 3
# مع	الـ	ناس	#		
# في	الـ	صباح	#		
# إلى	الـ	سوق	#		
# بـ	الـ	فأس	#		
# بـ	الـ	إيمان	#		
# بـ	الـ	مكر	#		

يساعد هذا النوع من التمارين التلاميذ على توظيف هذه الحروف حسب أحوال الخطـاب، والإجابة عن الأسئلة باستغلال اللفظة باعتبارها أصغر قطعة دالة.

ويقدم المعلم مجموعة من التمارين التحويلية من الأصل إلى الفرع ومن الفرع إلى الأصل، الغرض منها استغلال موضع حرف الجر والزوائد التي تدخل على اللفظة الاسمية داخل البنيـة التركيبية، وسنقدم في ما يلي مثالا على ذلك:

استغلال اللفظة الاسمية داخل البنية التركيبية:

التحويل من الأصل إلى الفرع:

المعلم: زار	التلميذ	المعرض	اليومْ
التلميذ: شارك	التلميذ	فـي المعرض	اليومْ

المعلم: قرأت	قصة
التلميذ: اطلعت	على قصة

من خلال هذا التمرين يقوم التلاميذ بتحويل الأصل إلى الفرع بالزيادة، زيادة حرف الجـر المناسب في كل تركيب، وما يلاحظه التلاميذ أنّ اللفظتين (المعرض) و(في المعرض) تحـتلان نفس الموضع في السياق أي أنّ اللفظتين #كتابا# و# على كتاب # متكافئتان، وبالتـالي يقـدم المعلم تمارين تحويلية من الفرع إلى الأصل بالحذف (حذف حروف الجر) على الشكل التالي:

التحويل من الفرع إلى الأصل:

المعلم: أهدى المدير	جوائزا	للمتفوقين
التلميذ: صافح المدير	....	

المعلم: اتصلت	بصديقتي	البارحة.
التلميذ: زرت	....	البارحة.

الهدف من هذا التمرين تدريب التلاميذ على ردّ الفرع إلى الأصل بالحذف، وبعملية التحويل

من الأصل إلى الفرع، ومن الفرع إلى الأصل بالزيادة، يكتسب التلاميذ مثال اللفظة الاسمية بطريقة غير شعورية. ويقدم المعلم تمارينا تحويلية متنوعة الهدف منها استغلال التلاميذ لموضع حرف الجر باستبدال حرف بآخر مع الحفاظ على نفس اللفظة على الشكل التالي:

المعلم:	تلقيت	هدية	من صديقتي
التلميذ:	قدمت	هدية	....

يلاحظ التلاميذ من خلال استبدال حرف بآخر داخل موضع حرف الجر، أنّ اللفظة الأولى متكافئة مع اللفظة الثانية في الموضع، إلا أنّ المدلول يتغير باعتبار أنّ لكل حرف دلالة خاصة، كما أن هذا النوع من التحويل يكسب التلاميذ قدرة التصرف في البنى اللغوية، بتحويل الجملة وقلبها.

ويمكن للمعلم أن يقدم تمارينا تحويلية الغرض منها استغلال موضع التنوين، وموضع حرف الجر، والـ التعريف، والإضافة بالزيادة والحذف، من الأصل إلى الفرع، ومن الفرع إلى الأصل على الشكل التالي:

من الأصل إلى الفرع:

ألقى	أستاذٌ	محاضرةً	على طلبةٍ.
ألقى	أستاذ اللسانيات	المحاضرة	على طلبة الجامعة.

أو من الفرع إلى الأصل:

أجرى	جراحُ العيونِ	عمليةَ زرعِ القرنيةِ	في المستشفى.
أجرى	جراحٌ	عملية	في المستشفى.

هكذا ينبغي على المعلم إعداد تمارين تحويلية متنوعة تنطلق من الأصل إلى الفرع، ومن الفرع إلى الأصل بالزيادة والحذف لأنها من أحسن الوسائل التي تكسب التلاميذ القدرة على التصرّف في مختلف المواضع الخاصة باللفظة الاسمية، كما تكسبهم المثال أو البنية الخاصة باللفظة الاسمية بطريقة لا شعورية بفضل عملية التحويل من الأصل إلى الفرع وبردّ الشيء إلى أصله.

وفي الأخير يتوصل التلاميذ إلى استنباط القاعدة على شكل رسومات رياضية بمساعدة المعلم على الشكل الآتي:

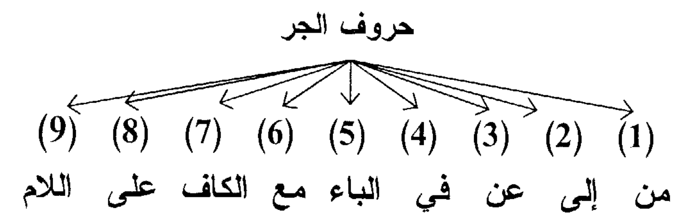
استنتاج1: الهدف منه أن يدرك التلميذ أنّ **حروف الجر** تدخل على **اللفظة الاسمية (اسم نكرة، أو اسم معرف بالـ ، أو اسم مضاف)** كما يلي:

حرف الجر(الباء) + اسم نكرة (كتاب) = **اسم نكرة مجرور** (بكتاب).

حرف الجر(الباء) + اسم معرف بـ"الـ"(الكتاب) = **اسم معرفة مجرور** (بالكتاب).

حرف الجر(الباء) + اسم مضاف (كتاب القواعد) = **اسم مضاف مجرور**(بكتاب القواعد).

استنتاج2: الهدف منه أن يدرك التلميذ أنّ **حروف الجر** تحتل **نفس الموضع**، إلاّ أنّ كل **أداة توظف في سياق معيّن**، كمايلي:



1 – خـــرج التلميـــذ	**من**	المدرسة
2 – عـــاد التلميـــذ	**إلى**	المدرسة
3 – تغـيّب التلميـــذ	**عن**	المدرسة
4 – أمـضى التلميـــذ	**في**	المدرسة نصف النهار
5 – مـرّ التلميـــذ	**بـــ**	المدرسة
6 – الـتقـى التلميـــذ	**مع**	زملائه
7 – يعامل التلميذ صديقه	**كـــ**	أخيه
8 – ألقى التلميـــذ التحية	**على**	معلمه
9 – ذهـــب التلميـــذ	**لـــ**	زيارة صديقه

الخاتمـــة

ونلخص فيما يلي مقتراحاتناعلى ضوء النتائج التي توصلنا إليها بعد تحليلنا لكتاب المعلم:

– إعادة ترتيب الدروس النحوية على شكل بنوي تفريعي.

– صياغة القاعدة على شكل أنماط ورسومات رياضية حتى يتمكن التلاميذ من استيعابها.

– إعداد تمارين تحويلية بأنواعها (تمارين القلب والإضافة والحذف والتكرار)، فهي من أحسن الوسائل الترسيخية التي تكسب الملكة اللغوية النحوية.

– الانطلاق في تقديم التمارين من نصوص لها صلة بالحياة اليومية للتلميذ ويمكن الحصول عليها من الجرائد اليومية والمجلات.

– التنويع في التمارين بين التمارين التحويلية والتبليغية والتحليلية التركيبية.

المصادر والمراجع

باللغة العربية:

الحاج صالح، عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، اللسانيات، جامعة الجزائر: معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد4، 1973- 1974.

بن عمار(بونقطة)، فتيحة، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، (رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية)، إشراف: الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، الأستاذ الدكتور صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: 2003.

مجموعة أساتذة، تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلم، الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1985-1986.

سيبويه، أبو بشرعمروبن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مصر، 1966، الجزء1.

باللغة الأجنبية:

Circurel Francine, Parole sur parole ou métalangage en classe de languc, trad. Bréal Michel. De l'enseignement des langues vivantes, Paris: Clé International.

Hadj Salah Abderrahman, Linguistique arabe et linguistique générale: Essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'Arabiyya, Sorbonnc, Paris, 1979, tomc II.

Widdowson H. G, Une approche communicative dc l'enseignement des langues, trad. Gérard Kasty Blamaut, Paris: Hatier, 1981.